



Revista Electrónica "Actualidades

Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Ortiz Ortiz, María Gloria; Pérez Alcalá, María del Socorro  
GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN PROYECTOS DE CARRERAS  
EN LÍNEA

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 1-18

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN PROYECTOS DE CARRERAS EN LÍNEA

ONLINE PROGRAMS AND MANAGING THEIR PROJECT LEARNING ASSESSMENT

**Volumen 16, Número 1**

Enero - Abril

pp. 1-18

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21968>

María Gloria Ortiz Ortiz  
María del Socorro Pérez Alcalá

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# **GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN PROYECTOS DE CARRERAS EN LÍNEA**

**ONLINE PROGRAMS AND MANAGING THEIR PROJECT LEARNING ASSESSMENT**

**María Gloria Ortiz Ortiz<sup>1</sup>**  
**María del Socorro Pérez Alcalá<sup>2</sup>**

**Resumen:** El propósito de este artículo es analizar algunos factores que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje mediante proyectos relacionados con programas de licenciatura a distancia en línea, en prácticas *in situ*. Participaron estudiantes y docentes de las diferentes carreras y ciclos escolares del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara en México. El estudio se centró en las funciones que desarrollaron los guías y asesores de estos programas en la evaluación. Se utilizó el enfoque cualitativo con un estudio de caso y la técnica empleada fue el grupo focal; se diseñaron y se aplicaron tres guiones, según el rol del informante. Se tomó en cuenta el papel de docentes y estudiantes en el desarrollo de los proyectos y en los resultados obtenidos. Para el análisis de contenido de los grupos se aplicaron los principios de la Teoría Fundamentada. Se encontró que el profesorado carece de formación para evaluar el aprendizaje, además, faltó gestionar información entre las figuras involucradas para la aplicación de instrumentos evaluativos y emisión de calificaciones. Por otra parte, se evidenció desconocimiento del estudiantado acerca de los criterios e indicadores para la evaluación del aprendizaje. El análisis de los resultados mostró que el trabajo colegiado es clave para mejorar los procesos de evaluación del aprendizaje.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN SUPERIOR, EDUCACIÓN EN LÍNEA, EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, FORMACIÓN PROFESIONAL, MÉXICO.

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze some factors involved in the management of the learning assessment through some projects taking in undergraduate online programs making "in situ" practices, the main issues were the roles played by the teachers and guides through the assessment, they were taken into account both roles students and teachers in the project development and its results. They were involved students and teachers of different programs and cycles of the virtual system university. A qualitative approach was used with a study case, the content was analyzed in "focus groups", they were applied 3 different scripts according to the role of the participants. Also the principles of grounded theory were applied for the analysis of the contents for each group. It was found that teachers lacked training to assess learning, the information between the participants involved in the implementation of assessment tools and grading was not properly managed there was also evidence suggesting that the students lack knowledge about the assessment process. The analysis of the results suggested that coordinated work is essential to improve the learning assessment process.

**Keywords:** HIGHER EDUCATION, ONLINE EDUCATION, LEARNING ASSESSMENT, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, MEXICO.

---

<sup>1</sup> Profesor investigador titular del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en educación por la Nova Southeastern University, Dirección electrónica: [gloria.ortiz@redudg.udg.mx](mailto:gloria.ortiz@redudg.udg.mx)

<sup>2</sup> Profesor docente titular del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en educación por la Nova Southeastern University, Dirección electrónica: [socorro.perez@redudg.udg.mx](mailto:socorro.perez@redudg.udg.mx)

**Artículo recibido:** 12 de enero, 2015  
**Enviado a corrección:** 28 de mayo, 2015  
**Aprobado:** 9 de noviembre, 2015

## 1. Introducción

### 1.1 Contexto institucional

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara ofrece carreras en línea en las áreas de educación, administración, cultura, gestión de la información, tecnologías y seguridad ciudadana. Estos programas se desarrollan en dos plataformas de aprendizaje, Moodle y Ambiente Virtual de Aprendizaje esta última desarrollada por el SUV, dichas plataformas se integran en un ambiente de aprendizaje llamado MiSUV.

Cada curso en línea cuenta con espacios de interacción (foros, portafolios y chat) de producción para que los estudiantes realicen sus actividades de información, en ellos encuentran los insumos básicos para elaborar sus productos y por último, el de exhibición para que comparten y socialicen los trabajos realizados durante el ciclo escolar. Asimismo, cuentan con una guía de aprendizaje que incluye las instrucciones de cómo participar en los diferentes espacios, cronograma sugerido y los criterios de evaluación para aprobar el curso. El diseño curricular del SUV de la Universidad de Guadalajara contempla la formación por proyectos como elemento articulador de los procesos de aprendizaje de las materias que integran los planes de estudio. Los proyectos en el currículum definen una trayectoria en la cual el estudiante será capaz de desarrollar los siguientes procesos: a) problematización b) contextualización c) diagnóstico d) planeación e) intervención y f) evaluación (Chan y Delgado, 2009).

La formación por proyectos influye en aspectos operativos de las carreras en cuanto al tipo de participación de las figuras que intervienen, tales como Asesores y Asesoras de materias, Guías de proyectos, Coordinadores de carrera y estudiantes. Adicionalmente, existen áreas en el SUV que cuentan con alguna colaboración, como las Coordinaciones de diseño educativo y de desarrollo tecnológico.

La coordinación de diseño educativo tiene injerencia, pues ahí se estructuran los cursos en línea, considerando lo pedagógico y lo disciplinar. Los cursos se concretan principalmente en objetivos, actividades de aprendizaje, materiales educativos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.

Por otra parte, la Coordinación de desarrollo tecnológico proporciona los espacios y herramientas que se requieren para el desarrollo de los cursos en línea. La disposición de los espacios es relevante, pues ahí interactúan y se comunican el personal Asesor y estudiantes

para la elaboración de productos de aprendizaje. Además, se configura la herramienta de evaluación fundamental para la retroalimentación y la calificación.

Se cuenta con un espacio que integra el ambiente de aprendizaje, este se denomina MiSUV, el cual contiene diferentes módulos o bloques que permite al estudiantado configurar su perfil, estructurar un portafolio, visualizar sus cursos, consultar tutoriales para el uso de las herramientas e informarse de noticias generales y específicas de la institución, entre otros.

MiSUV cuenta con un espacio para estudiantes y demás figuras que intervienen en el desarrollo de los proyectos llamado portafolio y se utiliza para exhibir los avances, además, se pueden tener foros para que dialoguen entre estudiantes o con los Guías.

Para el desarrollo de los proyectos, los estudiantes cuentan con el apoyo de dos figuras: la primera es el asesor de proyectos, quien es el profesor responsable del curso en línea y al que el estudiante reporta los avances en su buzón de tareas dentro de la plataforma de aprendizaje para recibir retroalimentación en relación con la metodología y el contenido de los proyectos; la segunda, es el guía de proyectos, quien acompaña al estudiante en las prácticas *in situ* y asesora en las tareas que deben desarrollar los equipos de trabajo según las características del proyecto y la problemática a resolver o a intervenir. Además, los estudiantes conformados en equipos colocan evidencias del trabajo de campo en un espacio denominado “portafolio” dentro de MiSUV al cual tienen acceso Guías, Asesores (as) y coordinadores de carrera.

Adicionalmente, intervienen el Comité Técnico Consultivo de la Cartera (CTCC) que se conforma por: director académico, responsable de vinculación, coordinador ejecutivo de Cartera, coordinadora de programas educativos, coordinador de docencia, coordinador de diseño educativo, coordinadores de carrera y jefe de investigación.

Al respecto, el SUV implementó, a partir del ciclo 2012-A, la cartera de proyectos como una estrategia de vinculación entre la universidad y la sociedad. Previamente, se realizaron diversas gestiones con instituciones gubernamentales y privadas para identificar sus intereses y necesidades en torno al desarrollo de procesos que por su magnitud e impacto social se constituyeran en proyectos en los que los estudiantes pudiesen intervenir. Además, se buscó que dichos proyectos tuvieran un enfoque para formar una competencia acorde al currículum de los planes de estudio.

Se conformó una oferta de proyectos con diversos organismos proveedores para que los desarrollaran y con base en eso, acreditaran sus materias del eje de proyectos o alguna

otra asignatura, en la cual la competencia evidenciara la conjunción de teoría, metodología y práctica. Los proyectos que se registraron se relacionan con: a) necesidades formativas b) procesos organizacionales c) formación cultural d) formación ciudadana e) procesos educativos, por mencionar los principales. El estudio que se reporta se realizó con los estudiantes, Guías y Asesores que participaron en el calendario 2013-B.

## 1.2 Planteamiento del problema

Para plantear el problema de investigación se obtuvo información de las actas de sesiones de trabajo (Sánchez, 2013) y de la base de datos de correos electrónicos del CTCC (Zepeda, 2013). En el desarrollo de los proyectos se han identificado diversas problemáticas en relación con la evaluación del aprendizaje, una de ellas ha sido la falta de precisión en las responsabilidades y roles de las figuras involucradas.

En este sentido, la coordinadora ejecutiva de la Cartera expresó la necesidad de llegar a acuerdos consensuados para analizar los roles que debería adoptar el personal Asesor y los Guías. Además, uno de los coordinadores de carrera del área educativa comentó que era evidente la falta de comunicación entre el guía, el asesor y el estudiante por el tipo de productos que presentaron ante las instancias proveedoras de los proyectos. Esto también se vio reflejado en la heterogeneidad de los logros en el aprendizaje: algunos alumnos hacen evidente lo aprendido y la experiencia vivida, mientras que otros manifestaron serias deficiencias en los argumentos teóricos y metodológicos de su trabajo.

En el inicio de los proyectos existían elementos estructurales del currículum previstos en el diseño de los cursos, pero no se hizo ninguna adecuación especial para los estudiantes que realizaron trabajo de campo en el marco de la Cartera. Esto representó un problema que sobre la marcha se ha resuelto gracias a la gestión de los coordinadores de carrera.

Por lo anterior, se decidió que los coordinadores de carrera serían el enlace entre Guías y Asesores de proyecto. Sin embargo, esto no fue suficiente, en el calendario en que se hizo la investigación (2013-B) no se tenía el documento con la especificación de los roles de todas las figuras que interviniieron y el flujo de la información no fue oportuna ni completa.

Adicionalmente, los alumnos tenían confusiones de cómo proceder en las materias del eje de proyectos, es decir, no les quedaba claro el tipo de actividades y asesoría que recibirían de su asesor y su guía. Los coordinadores de carrera expresaron que los estudiantes, al enviar su carta compromiso de su participación en la Cartera, dejaron de enviar actividades al curso instrumentado en la plataforma.

Lo anterior significó que los acuerdos y estrategias de trabajo para el desarrollo de los cursos con sus Asesores y las actividades que desarrollarían con el guía, no fueran informados a los estudiantes. Además, existía confusión sobre los roles y funciones de los Guías y Asesores.

Por otro lado, en sesión del CTCC se decidió que el porcentaje de calificación que otorgarían los Guías y los Asesores, sería un 70 y 30 por ciento, respectivamente. Asimismo, se elaboró una rúbrica de evaluación con los criterios e indicadores que deberían aplicar Asesores y Guías. Una vez terminada la rúbrica se puso en línea para que estos la revisaran y sugirieran, sin embargo, hubo nula participación por lo que tuvieron que revisarla los coordinadores de carrera.

Lo anterior ocasionó que tanto Asesores y guías no conocieran a fondo el instrumento de evaluación y no identificaran qué aspectos e indicadores se aplicarían de acuerdo con la fase de desarrollo del proyecto.

Por otra parte, la coordinadora operativa de la Cartera comentó que algunos Asesores dijeron que desconocían lo que estaban haciendo los estudiantes en la Cartera, pese a que se les informó por correo. Además, expresaron que los productos de aprendizaje que entregaron los y las estudiantes no hacían evidente el logro de la competencia del curso a acreditar e hicieron evidente la falta de seguimiento del proceso de sus alumnos y alumnas

### **1.3 Propósito y preguntas de investigación**

#### *1.3.1 Propósito*

El propósito fue analizar algunos factores que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje tomando en cuenta el rol de profesores y estudiantes en programas de licenciatura a distancia en línea en prácticas *in situ*.

#### *1.3.2 Preguntas de investigación*

¿Qué factores influyen en los procesos de gestión de la evaluación del aprendizaje desde la actuación de los Guías de proyecto?

¿Qué factores influyen en los procesos de gestión de la evaluación del aprendizaje desde la actuación de los Asesores (as) de proyectos?

¿Cómo se desarrolla la gestión de la evaluación del aprendizaje en los proyectos desde la visión de los estudiantes?

## 2. Fundamento teórico

### 2.1 La formación por proyectos

El aprendizaje a través de proyectos tiene como base la idea del vínculo entre la escuela y la vida. Esta premisa es trabajada por Díaz Barriga (2006) identificándola principalmente como una enseñanza situada, es decir, que responde a variables del contexto e institucionales.

Díaz Barriga (2006) considera los principios educativos desde la perspectiva experiencial, reflexiva y situada, estas perspectivas tienen su origen en la noción de “aprender haciendo” y el pensamiento y la práctica reflexivos. Igualmente, Díaz Barriga (2006) señala que tiene un papel relevante la concepción del constructivismo sociocultural en el cual se plantea que el sujeto aprende por las interacciones que establece con los otros y que en esa relación se construye el aprendizaje por el trabajo colaborativo.

Perrenoud (citado por Díaz Barriga, 2006) señaló de la estrategia por proyectos lo siguiente: a) es una estrategia dirigida por los alumnos b) se enfoca a una producción específica c) se generan diversidad de actividades para que el alumno esté activo d) se propicia un aprendizaje sobre gestión del proyecto e) se promueven aprendizajes transversales explícitos en el currículo.

La evaluación del aprendizaje en los proyectos considera la integración de competencias genéricas y específicas que dan sentido y pertinencia al aprendizaje. Por tal razón la evaluación es transversal, trata de recuperar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes están aplicando en el diseño y desarrollo de los proyectos.

En este proceso intervienen varios actores, uno de ellos es el “guía de proyectos” quien acompaña a los estudiantes en el desarrollo del proyecto *in situ* y evalúa las competencias genéricas que se relacionan con este, algunas de ellas son: participación, autogestión, reflexión práctica, capacidad de síntesis y visión proyectiva. Las competencias genéricas son transversales al currículum y transferibles a distintos ámbitos.

Por otra parte, los Asesores evalúan las siguientes competencias genéricas: problematización, contextualización, diagnóstico, planeación y ejecución, procesos fundamentales en la implementación de un proyecto cualquiera que sea su ámbito de aplicación. Dichas competencias corresponden a cada una de las fases del desarrollo del proyecto y se correlacionan con materias concretas de la malla curricular.

Adicionalmente, las competencias específicas aluden a contenidos de un campo de conocimiento determinado y especializado aplicado a ámbitos de la profesión. Así, la evaluación del aprendizaje en los proyectos se convierte en un proceso complejo porque en el diseño de los instrumentos de evaluación se deben integrar las competencias genéricas y específicas (Chan y Delgado, 2009).

Para definir y especificar los roles de cada uno de estos actores, se tomaron en cuenta los principios del aprendizaje del modelo del SUV: a) significativo, que lo aprendido tenga sentido para el estudiante b) creativo, por lo innovador c) participativo, al crearse situaciones de colaboración y participación entre los alumnos d) autogestivo, en la medida que el sujeto es capaz de gestionar procesos (Moreno, Chan, Pérez, Ortiz, Flores y Hernández, 2010). Dichos principios se identifican en las competencias genéricas, las cuales son: contextualización, diagnóstico, planeación, gestión y evaluación de proyectos.

En el proceso de aprendizaje, un elemento importante es la evaluación, no solo para otorgar una calificación, sino para retroalimentar el proceso y concientizar a los estudiantes acerca de sus aciertos y áreas de oportunidad que les permita autoevaluarse, para así lograr los propósitos y competencias de la asignatura. Informar a los estudiantes los criterios e indicadores de evaluación una vez iniciado el curso les ayudará a reconocer qué se espera de ellos, cómo lo tienen que presentar y qué elementos se evaluarán (Barberá, 2006).

La evaluación del aprendizaje en los proyectos implica un trabajo colegiado entre guía, asesor y estudiantes, al ser un proceso complejo es necesario tener claridad del rol que cumplirán cada uno de ellos, qué se espera que realicen y cuál será su función en el proceso de evaluación. En este sentido, “es necesario que los profesores estén muy conscientes sobre cómo entienden la evaluación, para qué sirve, qué hay que evaluar, cuándo y cómo se evalúa, todo ello con el fin de lograr los aprendizajes que se pretenden” (Pérez, 2007, p. 21).

La evaluación de los aprendizajes por competencias y proyectos implica un amplio conocimiento de los procesos que la acompañan tanto académicos como de gestión. En lo académico, la evaluación considera el perfil de egreso, como también los criterios e indicadores. En la gestión, cada figura debe conocer las acciones que le corresponden y realizarlas de manera oportuna y pertinente.

## **2.2 El rol de los Guías y Asesores de proyectos en el proceso de evaluación**

Ser asesor o guía de proyectos supone las siguientes competencias docentes básicas en los cursos en línea: a) conocer la estructura de la malla curricular por el lugar que ocupa

la materia que atiende y sus vínculos con los demás cursos del eje de proyectos b) propiciar una comunicación e interacción para el desarrollo de aprendizajes significativos y de la autogestión en los estudiantes c) aplicar los criterios, indicadores y ponderaciones con base en los atributos de las competencias y los momentos de la evaluación (Avolio y Lacolitti, 2006).

Las actividades que debe realizar el guía, vinculadas con la evaluación del aprendizaje, son: a) analizar con los estudiantes y el asesor la pertinencia de las actividades del proyecto para lograr la competencia del curso b) elaborar el plan de trabajo con los estudiantes y realizar el seguimiento del proyecto c) asesorar a los estudiantes en el proyecto d) explicar a los estudiantes los criterios e indicadores de la rúbrica para evaluar el aprendizaje e) revisar que la presentación de los resultados del proyecto cumpla con los objetivos planteados (Universidad de Guadalajara, 2013).

Por su parte, el asesor tiene asignadas las siguientes actividades: a) confirmar a su coordinador de carrera y a los estudiantes que está enterado de la participación de estos en el proyecto b) revisar que con el plan de trabajo elaborado por el guía y los estudiantes se cubran las competencias c) revisar avances que le enviarán los estudiantes d) revisar con el guía que la presentación de los resultados del proyecto cumpla con los propósitos e) evaluar el proyecto con la rúbrica propuesta, retroalimentar el desarrollo de las competencias e integrar la calificación del guía para registrarla en el sistema (Universidad de Guadalajara, 2013).

El trabajo colegiado entre Asesores (as) y Guías es fundamental para lograr una evaluación que integre lo genérico y lo disciplinar de la competencia y su aplicación en un contexto específico. La formación por proyectos y competencias implica un cambio en relación con el papel del profesor como facilitador del aprendizaje y del estudiante como un constructor de sus procesos (Jones y Moore, 2008).

Los procesos metacognitivos deben ser propiciados a partir de la claridad que tenga el estudiante sobre lo aprendido, expresado en los criterios e indicadores de evaluación que darán cuenta del desarrollo de la competencia (Cisterna, 2005). Así, el estudiante podrá reflexionar sobre sus avances y reconocer el logro de las competencias propuestas en el proyecto.

### **3. Metodología**

Se utilizó un enfoque cualitativo para obtener información principalmente de opinión sobre aspectos vinculados a la problemática de un caso, a saber, la Cartera de proyectos. Este enfoque se consideró pertinente por las características del objeto de estudio, es decir, los procesos de gestión de Asesores, Guías y estudiantes en la evaluación del aprendizaje.

En las investigaciones cualitativas, el estudio de caso permite el análisis de aspectos específicos en una situación concreta, “... se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entenderlo independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 402).

Para la interpretación de los datos se utilizaron los principios de la teórica fundamentada. Este enfoque considera “...la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la posterior elaboración de una teoría basada en los datos obtenidos en el estudio como una de sus características fundamentales” (Gaete, 2014, p. 152). La técnica para recabar la información fue la de grupos focales, ya que permite el análisis de textos a partir de lo que las personas piensan en sucesos determinados, expresando libremente su opinión (Strauss y Corbin, 2002). Se seleccionó esta técnica porque permite conocer las formas de afrontar las dificultades, así como conocer las propuestas teniendo como referencia la visión de varios sujetos, en sus diferentes roles y contextos, (Domínguez y Dávila, 2008).

#### **3.1 Participantes**

Los participantes de la Cartera de proyectos forman parte de las carreras: Administración de las organizaciones, Seguridad ciudadana, Tecnologías e información, Gestión cultural, Bibliotecología y Educación. En el ciclo escolar 2013-B participaron 70 Estudiantes, 14 Guías, 17 Asesoras y 9 Asesores, en 13 proyectos de distintas instancias públicas y privadas. Estas instancias y todos los participantes eran de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México (Universidad de Guadalajara, 2014).

Para seleccionar a los informantes se utilizó un muestreo intencionado de tipo comprensible, (McMillan y Shumacher, 2005). Los Guías eran profesores de tiempo completo, con la obligación de realizar investigación y docencia, antigüedad mínima de tres años, con cursos de formación docente sobre el modelo curricular de la institución y que tuvieran proyectos con mayor cantidad de estudiantes. Para la elección de Asesores (as) se tomaron en cuenta las mismas características de los Guías y además que correspondieran a

proyectos coincidentes con los que estaban atendiendo los Guías seleccionados. En el caso de los estudiantes se invitaron aquellos que tenían por lo menos un semestre participando en la Cartera y que estuviesen en los últimos cuatro semestres de la carrera. Además, se eligió por lo menos a un estudiante por proyecto.

### **3.2 Instrumentos y fuentes de información**

Para seleccionar las técnicas de recopilación de la información, el diseño de los instrumentos y las estrategias metodológicas para la interpretación de los datos, se identificaron las categorías de análisis que se relacionaron directamente con la problemática y las preguntas de investigación. Para tal efecto se reconocen las siguientes categorías: a) instrumentos de evaluación b) el rol del asesor c) el rol del guía d) los logros de aprendizaje de los estudiantes e) la formación para la evaluación y f) conocimiento de la operación de la Cartera.

Se diseñaron tres guiones para los grupos focales. El guion para los Guías de proyectos abarcó: a) obstáculos y aspectos favorables en el desarrollo del proyecto b) evaluación de los alumnos c) aplicación de rúbricas d) congruencia del proyecto con currículum y perfil de egreso. El guion para Asesores y Asesoras incluyó: a) vínculo del proyecto con materias y perfil de egreso b) evaluación de alumnos c) aplicación de rúbricas d) registro de calificaciones. Por último, el guion para estudiantes abarcó: a) relación del proyecto con sus materias b) evaluación del aprendizaje c) obstáculos en el desarrollo d) situaciones favorables.

### **3.3 Procedimientos**

Fase uno, invitación a los informantes. Se les envió un correo personalizado a Asesores, Guías y estudiantes invitándolos a participar en la investigación. En el mensaje se les especificaron los objetivos de la investigación, fechas y horarios para participar en los grupos focales.

Fase dos, aplicación de instrumentos. Las actividades en esta fase fueron: a) identificación de datos de los alumnos, como domicilio, teléfono, correo electrónico, proyecto, materia y carrera b) identificación de datos de los Guías y Asesores (as) de proyectos como teléfono, correo electrónico y proyectos que apoyó c) registro de participantes y realización de notas en las sesiones.

Fase tres, análisis e interpretación de la información. Para el procesamiento y análisis se diseñó un formato en Excel. Este abarcó la sesión de grupo focal, denominación de informantes, transcripción de la información, el contexto en el que se obtuvo el dato y las impresiones del investigador, este último aspecto se tomó en cuenta para el análisis de la información. El primer paso fue el microanálisis, el cual consistió en analizar los textos, palabra por palabra, hasta determinar el tipo de “frases” que permitieron la codificación de la información para la construcción de categorías (Charmaz, 2006).

En el segundo paso, se realizó una codificación abierta que inició una vez que se identificaron las palabras o frases que se relacionaban con las preguntas y propósitos de la investigación. Este tipo de codificación permitió dar un sentido único a cada categoría independientemente de sus interrelaciones entre sí. Se buscó que cada una de estas fuera excluyente y definida por sí misma. Las categorías son: a) proceso de evaluación, con las subcategorías: diseño, formación, operación, aprendizajes relacionados con la gestión de la información, b) sucesos, con las subcategorías: roles, acciones y logros, c) contexto, con la subcategoría: situaciones de la gestión de la evaluación.

El tercer paso, consistió en llevar a cabo una codificación axial para establecer interrelaciones entre cada una de las categorías y derivar posibles subcategorías para explicar el objeto de estudio a partir de los propósitos y preguntas de investigación que sirvieron de base para estructurar la discusión de los resultados (Gaete, 2014).

## 4. Resultados y su análisis

### 4.1 Resultados

#### 4.1.1. Factores en la gestión de evaluación del aprendizaje según los Guías de proyectos

Los Guías mencionaron como obstáculos, el desconocimiento del proceso de la Cartera de proyectos. Este desconocimiento se ubicó en lo siguiente: 1) características del proyecto educativo en el cual participarían los alumnos 2) materia que acreditarían los estudiantes 3) nombre del Asesor en la materia de eje de proyectos al cual le reportarían avances del proyecto 4) existencia de una o varias rúbricas para evaluar el aprendizaje 5) existencia de las rúbricas por parte del Asesor.

Además, los Guías comentaron que era recurrente que los estudiantes no tuvieran conocimientos previos sobre cuestiones metodológicas que tenían que aplicar en la ejecución del proyecto, aunado a que los estudiantes eran de diferente semestre y no tenían

los referentes necesarios. También dijeron que suponían que las cuestiones teóricas respecto a la metodología las deberían trabajar con sus Asesores (as) de la materia del eje de proyectos.

Adicionalmente, los Guías mencionaron que se pide el desarrollo de una competencia en la materia que se acreditará, pero que eso no coincide con las actividades en el trabajo de campo del proyecto. Además, cuestionaron que si los estudiantes no entregan las actividades parciales y solo elaboran la actividad integradora, cómo la podrían estructurar si se concibe la formación como un proceso de construcción con las actividades parciales.

Por otra parte, los Guías dijeron que la gestión de la evaluación del aprendizaje no estuvo bien pues ellos reportaron las calificaciones al responsable de la Cartera para que a su vez se notificara al coordinador de carrera y esto se sumara a la calificación que el asesor debía registrar en el sistema. Pero eso no sucedió y varios alumnos tenían reprobada la materia.

Otros factores fueron: el abandono del proyecto por los estudiantes, asignación de los estudiantes de forma tardía en los proyectos y la actividad laboral de los estudiantes que les impedía contar con el tiempo suficiente.

En contraparte, los aspectos positivos fueron: 1) la concordancia de algunos proyectos con lo solicitado en la materia b) el apoyo económico que recibieron los estudiantes en uno de los proyectos c) el tener juntos a los estudiantes en el trabajo de campo y en la plataforma.

#### *4.1.2. Factores en la gestión de evaluación del aprendizaje según los Asesores de proyectos*

Los Asesores coincidieron en que un aspecto positivo es la correlación del proyecto de Cartera con el perfil de egreso, sin embargo, algunos manifestaron que no identificaron el vínculo con la competencia especificada en la materia que ellos atendieron, o reconocieron que, parcialmente correspondía el trabajo de campo con lo solicitado en la materia, lo cual limitó el procedimiento de evaluación del aprendizaje.

Una opinión recurrente fue que desconocían cómo funcionó la Cartera de proyectos. Sabían que existía un guía que estaba orientando a los y las estudiantes, pero que ellos como Asesores únicamente recibieron informes breves de lo efectuado al terminar el ciclo escolar. Solamente un asesor dijo que a él sí le habían enviado sus estudiantes reportes paulatinos de lo que estaban haciendo en el proyecto.

Por otra parte, los Asesores dijeron que durante el semestre no tenían información si los estudiantes seguían participando en Cartera de proyectos, pues en algunos casos siguieron enviando sus actividades a la plataforma, las cuales fueron evaluadas para la acreditación de la materia.

Adicionalmente, los Asesores comentaron que no tuvieron comunicación con el Guía de proyectos y que los alumnos les avisaron al inicio del ciclo que estarían en algún proyecto de Cartera, pero no tenían evidencias para evaluarles su aprendizaje.

Respecto a las rúbricas para evaluar el aprendizaje, mencionaron que estas no correspondían con las competencias anunciadas en las materias. Por lo anterior, aplicaron diferentes mecanismos para realizar la evaluación, por ejemplo: se tomó en cuenta solo la exposición presencial realizada al término del ciclo, se ajustaron algunos criterios de la rúbrica o utilizaron los criterios del curso en línea.

#### *4.1.3. Opinión de los estudiantes respecto a la gestión de la evaluación de su aprendizaje*

Los estudiantes refirieron que durante el desarrollo de los proyectos para fines evaluativos, los Guías les solicitaron reunirse por videoconferencia y que debían tener una participación activa al opinar y comentar sus avances, igualmente, enviar oportunamente sus reportes para que terminaran en la fecha señalada. Además, se les tomó en cuenta asistir al trabajo de campo y tener evidencias de esto a través de fotografías.

Por otra parte, comentaron que los Guías les notificaron los criterios de evaluación respecto a porcentajes, es decir 70% y 30% que asignarían Guías y Asesores respectivamente, pero que en ningún momento recibieron esta información por parte del asesor. Además, los estudiantes suponían que tenía que ser alguna autoridad del SUV quien les notificara esos porcentajes. Cabe destacar que ningún estudiante comentó conocer las rúbricas de evaluación.

De manera adicional, algunos proyectos iniciaron con atraso debido a que las instancias proveedoras no les proporcionaron oportunamente los documentos informativos o antecedentes del proyecto.

Finalmente, todos los estudiantes opinaron que esperaban recibir una mejor calificación por parte de los Asesores, aunque consideraron que era justa la que les registraron. Comentaron que debido al exceso de trabajo de campo se les olvidaba poner

evidencia del proyecto en la plataforma, por lo que de manera recurrente los Asesores (as) no les querían calificar.

## 4.2 Discusión

En la gestión de la evaluación intervienen Asesores, Guías y estudiantes, en el análisis de los resultados se encontró que el trabajo colegiado, la formación y la autogestión de los estudiantes son fundamentales para la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta el análisis de manera detallada.

### 4.2.1. *Los roles en el proceso de evaluación*

Se encontró que existe una coincidencia entre las dificultades que presentan Asesores y Guías para evaluar el proceso de aprendizaje. La formación por competencias y su evaluación implica involucrar el saber ser y el saber hacer desde una perspectiva de transferencia y transformación de conocimiento en una situación determinada. Para lograr que Asesores y Guías se apropien de este modelo de formación, es necesario que sus procesos de formación sean “vivenciales” y se apliquen de manera sistemática y organizada a través de una serie de actividades que se relacionen con el desarrollo e implementación de los proyectos en su práctica docente. En este sentido, Padilla (2013, p. 75) menciona que el “...paradigma actual del profesional [debe estar] centrado en una cultura que promueva competencias para transferirlas a distintos contextos y [se requiere]... capacidad de fomentarlas en el estudiante y que las aplique en la resolución de problemas de la vida cotidiana...”.

En relación con la evaluación, los Asesores y los Guías manifestaron que sabían que existían rúbricas para evaluar el proceso de aprendizaje, sin embargo, les fue difícil aplicarlas en los proyectos de los estudiantes, pues desconocían sus características y cómo participarían. El desconocimiento de la metodología de proyectos y la estructura curricular dificultan la aplicación de los criterios e indicadores para evaluarlos y por tanto, la retroalimentación en el aprendizaje (Pérez, 2007).

Los Guías debían evaluar las competencias genéricas y los Asesores las competencias específicas relacionadas con el contenido disciplinar de la malla curricular.

#### *4.2.2. La evaluación como un proceso centrado en el estudiante.*

La heterogeneidad en el perfil de los estudiantes obstaculizó el tipo de criterios e indicadores que debían aplicar, tanto Guías y Asesores para evaluar los aprendizajes. En este sentido Sainz (2002) mencionó que “deben establecerse diferentes vías que opcionalmente el profesor pueda seleccionar para ejercer la evaluación sin que ni el profesor, ni el estudiante se vean obligados a cumplimentar por igual los mismos procedimientos...” (p. 6).

Es así, como la formación, evaluación por competencias y proyectos responden a un modelo centrado en el estudiante, en el que la heterogeneidad de perfiles y demandas en relación con el aprendizaje ponen a prueba la capacidad de los Asesores y Guías para personalizar la evaluación y evidenciar el logro de las competencias, tanto individuales, como grupales.

Si la formación por proyectos y competencias se concibe como un proceso personalizado de aprendizaje, se debe analizar el perfil de cada estudiante, evaluar las competencias previas para facilitar el desarrollo de otras más complejas, así como aplicar los criterios e indicadores adecuados de acuerdo con las necesidades y avance del estudiante. Otro factor a considerar en un proceso personalizado, es el trabajo colegiado, fundamental para evaluar de manera transversal los aprendizajes que se reconocen en el desarrollo de las competencias (Padilla, 2013).

La gestión para los procesos de evaluación no solo es el conocer qué le corresponde hacer a cada quien, sino también crear un trabajo colaborativo y de interacción impulsado desde las figuras principales del proyecto de Cartera.

Las competencias que se evalúan en lo individual se relacionan con la capacidad para contextualizar, diagnosticar, planear, implementar y evaluar, y las grupales con la autogestión, el liderazgo, el trabajo en equipo entre otras. Para lograr la eficacia en el proceso de evaluación es necesario realizarla a través del trabajo colegiado de Asesores y Guías (Jones y Moore, 2008).

#### *4.2.3. La gestión de la evaluación y la participación de los estudiantes*

Los estudiantes expresaron que al participar en la cartera de proyectos no tenían conocimiento respecto al rol del asesor, esto se debe a que su mayor interacción se desarrolló con los Guías. La falta de comunicación entre profesores (Guías, Asesoras y Asesores) y estudiantes provocó confusión y desmotivación para el estudiante. La

presentación de los criterios e indicadores que se tomaron en cuenta para la evaluación del aprendizaje en los proyectos es esencial para que el estudiante asuma de manera autogestora e independiente su proceso de aprendizaje (Cisterna, 2005).

La evaluación resulta un incentivo importante para que el estudiante autoevalúe sus avances. La gestión que realiza de la evaluación por parte de los Asesores y Guías contribuye a identificar los procesos fundamentales en el desarrollo de los proyectos a partir de las rúbricas. Hacer partícipe a los estudiantes en el proceso de evaluación, implica retroalimentar de manera sistemática sus avances (Barberá, 2006).

La retroalimentación en el proceso de aprendizaje involucra la entrega de avances considerando los momentos “medulares” del curso. Por esa razón, es importante que el estudiante esté informado de qué se evaluará, cómo, cuándo y a través de qué medios o herramientas, así como los momentos y los actores que participarán, en este caso, los Guías, los Asesores y el coordinador del programa. La adecuada gestión en el proceso de evaluación implica el involucramiento de los estudiantes asumiendo la responsabilidad en sus procesos de aprendizaje.

## 5. Conclusiones

La formación por proyectos que se realiza en la oferta educativa del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, implica procesos específicos de gestión para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que participan en Cartera de proyectos. Esta es una iniciativa de la Universidad para proveer de espacios en instituciones privadas y gubernamentales en las cuales los alumnos y las alumnas desarrollan un proyecto vinculado con las necesidades formativas del currículo.

Se identificó que un problema medular en la ejecución de Cartera fue la gestión de procesos entre las figuras involucradas, principalmente, para realizar la evaluación del aprendizaje. Con base en los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y grupos focales, además del análisis realizado según las categorías que emergieron, se reconoce que hubo desconocimiento de los procedimientos en Guías y Asesores, así como confusión para la aplicación de las rúbricas para evaluar a sus estudiantes.

De forma complementaria, los y las estudiantes no tuvieron claridad de lo que debían reportar a su Asesor y a su Guía, lo que repercutió en la asignación de calificaciones. Los productos de aprendizaje no reflejaban completamente la competencia lograda y en algunos casos no correspondía con lo solicitado en el curso.

Cabe destacar que se requiere un trabajo colaborativo y colegiado entre Asesores (as) y Guías para apoyar de manera pertinente a los y las discentes en el desarrollo de los proyectos.

## 6. Referencias

- Avolio de Cols, Susana y Lacolitti, María Dolores. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Uruguay: BID/FOMIN; OIT/Cinterfor. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/ense%C3%B1ar-evaluar-formaci%C3%B3n-competencias-laborales-orientaciones-conceptuales-metodol%C3%B3gica>
- Barberá, Elena. (Julio, 2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 5(6). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Chan Núñez, María Elena y Delgado Romero, Lauro. (2009). Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias profesionales: fundamentación y operación metodológica. *Memorias del V Congreso Internacional sobre el enfoque basado en competencias*. Bogota: CIEBC 2009, Tequendama.
- Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educacionales*, (10), 27-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>
- Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Díaz Barriga, Frida. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez Sánchez-Pinilla, Mario y Dávila Legerén, Andrés. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Angel Gordo y Araceli Serrano (Comp.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 97-124). Madrid: Pearson.
- Gaete Quezada, Ricardo. (Mayo, 2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. Recuperado de [http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt\\_48/documentos/005cdt\\_48.pdf](http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/documentos/005cdt_48.pdf)
- Jones, Lynn y Moore, Rob. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de "cambio cultural". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875008>
- McMillan, James y Schumacher, Sally. (2005). *Investigación educativa* (5a. ed.). Distrito Federal: Pearson.

Moreno Castañeda, Manuel, Chan Núñez, María Elena, Pérez Alcalá, María del Socorro, Ortiz Ortiz, María Gloria, Flores Briseño, Mirna y Hernández Figueroa, Verónica et al. (2010). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Padilla Muñoz, Ruth. (2013). *Formación docente en educación media superior. Diseño y evaluación de un modelo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pérez Rivera, Graciela. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, (48) 20-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>

Sainz Leyva, Lourdes. (2002). La evaluación del aprendizaje. *Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante*. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031447>

Sánchez González, Angélica. (2013). [Actas de reuniones del Consejo Técnico Consultivo de Cartera]. Datos duros inéditos.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.

Universidad de Guadalajara. (2013). [Cartera de proyectos. Características de roles y funciones de los distintos participantes]. Datos duros inéditos.

Universidad de Guadalajara. (2014). *Informe de actividades 2013-2014, Sistema de Universidad Virtual*. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/Informe%202013-2014.pdf>

Zepeda Peña, Marisol. (2013). [Base de datos de correos electrónicos del Consejo Técnico Consultivo de la Cartera]. Datos duros inéditos.